

Inwiefern unterstützt Spiel die persönliche Entwicklung des Kindes – Gegenüberstellung vom freien primären Spiel aus dem Impuls des Kindes und vom Förderspiel aus einer Lernabsicht des Erwachsenen

To what extent does play support the personal development of the child- contrasting approaches of free primary play arising out of the child's own impulses and therapeutic play arising out of the intention of the adult.

Modul 2

Mode Kritische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur

University of Plymouth,

IMP MEIS 501 (Wörter total: 5161) 2nd Assignment

Tutor Martyn Rawson

Februar 2010

Gerda Salis Gross Kirchrain 14 CH 3232 Ins

Ich versichere hiermit, dass dieser Text von mir stammt und dass ich ihn vorher nicht in einer wissenschaftlichen Arbeit verwendet habe.

Abstract

In meiner langjährigen pädagogischen Arbeit habe ich die Spielbegleitungsarbeit im primären Spielen entwickelt. Dazu baue ich an meinem jetzigen Arbeitsplatz eine Spielbegleitungswerkstatt auf. Dabei bin ich, zum Beispiel von Elternseite, immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob das freie primäre Spiel für die Entwicklung des Kindes hilfreicher ist oder vom Erwachsenen initiierte Förderspiele. In einer kritischen Auseinandersetzung mit der entsprechenden Fachliteratur habe ich diese Fragestellung untersucht. Das Ergebnis hat mir gezeigt, dass die innere Haltung des begleitenden Erwachsenen eine wesentliche Rolle spielt. Selbstbestimmung des Kindes im Spiel, Druck-, Leistungs- und Absichtsfreiheit erhöhen das Entwicklungspotenzial im Spiel, da das Kind seiner Aktualisierungstendenz folgen kann. So werden seine primären Bedürfnisse sicherer beachtet.

In the course of many years of practice I have developed methods of play support for primary play. I am currently creating a play support workshop in my present work setting. I am frequently confronted by parents with the question whether free primary play is better for the development of the child than remedial play initiated by adults. I have investigated this question by critically reflecting on a body of relevant literature. The results of my study show that the inner attitude of the supporting adult plays an essential role. Self-determination in play, freedom from pressure, the need to fulfil outcomes and the absence of intention all increase the child's developmental potential because the child can follow his own tendency to realise himself and thereby her primary needs can be more securely taken into account.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	4
Hauptteil	15
Abschliessende Erklärung	18
Persönliche Reflexion	19
Bibliographie	21
Anhang	23
Anhang 1	23
Anhang 2	26
Bibliographie zum Anhang	29

In der vorliegenden Arbeit benutze ich zur besseren Lesbarkeit sowohl für männliche wie für weibliche Personen, falls sie nicht beim Namen genannt werden, die männliche Schreibform.

Einführung

Kinder spielen. Seit jeher. Immer mehr aber berichten Psychologen (Weinberger, 2007), Ärzte (Schiffer, 2001), Neurologen (Bergström, 1995 und Hüther, 2003), Pädagogen (Gebauer, 2003 und Rittelmeyer, 2007) und Therapeuten (Pohl, 2008) über die Gefahr, dass das Spiel den Kindern abhanden kommt. Sie zeigen auch auf, welche Folgen das für die Kinder haben kann. Die Frage, ob Spiel eine Notwendigkeit ist für die gesunde Entwicklung des Kindes, hebt sich immer klarer hervor (siehe Huizinga, 2006 und Einsiedler, 1999). Somit wird Spiel auch eine pädagogische Frage (siehe Pohl 2007). In dieser Arbeit will ich untersuchen, inwiefern Spiel die persönliche Entwicklung des Kindes unterstützt.

Dabei kann das Verständnis und die Vorstellung, was Spiel ist, sehr unterschiedlich sein: vom Computerspiel über die ganze Kommerz-Spielindustrie, das Fussballspiel bis zum Spiel des Babys mit seinen eigenen Händchen. Dazu habe ich in meiner Bachelor-Thesis (Salis Gross, G. 2009b) den Grundgedanken von Spiel und die unterschiedlichen Spielqualitäten erläutert; dies im Zusammenhang einer Darstellung, inwiefern primäres Spielen (siehe Anhang 1) eine Erziehungshilfe sein kann (Salis Gross, G. 2009b). Dieses primäre Spielen ist mein Kerninteresse. Die jetzige Forschungsfrage, inwiefern Spiel die persönliche Entwicklung des Kindes unterstützt, spiegle ich an einer Gegenüberstellung des freien primären Spiels aus dem Impuls des Kindes und des Förderspiels, das aus einer Lernabsicht vom Erwachsenen initiiert wird.

Seit über 25 Jahren habe ich mich in verschiedensten pädagogischen Zusammenhängen, insbesondere auch in sonderpädagogischen, mit der Spielfrage auseinandergesetzt (Salis Gross, 2009a). Zurzeit arbeite ich an einer Heimschule für verhaltensauffällige Kinder. In diesem Arbeitszusammenhang bin ich dabei, eine Spielbegleitungswerkstatt aufzubauen, in der ich Einzelne, Gruppen oder auch Klassen, Kinder wie Erwachsene, in einem Spielprozess begleite.

Die Inspiration für die gestellte Forschungsfrage kam für mich auch stark von Seiten vieler Eltern, mit denen ich in Form von Standorten, Elternabenden, Kursen und Vorträgen zu tun hatte. Sie sehen sich immer wieder mit der Frage nach einer

Förderungsnotwendigkeit ihres Kindes konfrontiert, sei es aus dem Kindergarten- oder Schulbereich, aus der Mütterberatung oder aus dem Vergleichen der Kinder im Bekanntenkreis heraus. Ich spüre jeweils, wie gross die Verunsicherung und wie wichtig eine Begleitung in diesen Fragen für die Eltern ist.

In beiden Arbeitsbereichen bin ich so oft mit der Frage konfrontiert, was der Entwicklung eines Kindes mehr Hilfe ist: ob das von ihm selber initiierte freie, primäre Spiel, wo das Kind genau das spielt, was seiner persönlichen Aktualisierungstendenz entsprechend aktuell ist (Weinberger, 2007: 26) oder ein vom Erwachsenen angeleitetes Spiel aus einer Absicht heraus, z.B. um etwas zu lernen.

Ich will untersuchen, ob das Kind selber aus seinem inneren Entwicklungstrieb und – interesse heraus (vgl. Largo, 2009), aus dem heraus es das aufsucht und tut, was es braucht, intuitiv selber weiss, was jeweils sinnvoll und gesund ist für seinen Entwicklungsverlauf, oder ob der Pädagoge/Erwachsene/Therapeut, der aus einer Erfahrung/einem Lehrplan/einem Konzept heraus Spiel als Lernmoment initiiert, besser spürt was dem Kind zu seiner Entwicklung jetzt förderlich ist? Und falls es so ist, dass das Kind ein intuitives Wissen hat, was es jeweils braucht, wäre es dann an uns Erwachsenen, das Kind im freien Spiel zu beobachten, um zu verstehen, wie seine Entwicklungsbedürfnisse aktuell sind?

In unterschiedlichsten Spielen, insbesondere aber im primären Spielen mit Kindern, habe ich in meiner Forschungsarbeit geübt, achtsam zu sein für die primären Bedürfnisse (Johansson, 2004) des Kindes und dafür, wie es diese im Spiel ausdrückt, respektive bearbeitet und weiterentwickelt. So wird es offen für neue Lern- und Entwicklungsschritte. In dieser Arbeit ist mir das Ursprüngliche Spiel, wie Donaldson es beschreibt (vgl. Donaldson, 1993 und 2004 und Salis Gross, 2009a und 2009b und Anhang 2), eine grundlegende Hilfe, da es die primären Bedürfnisse immer berücksichtigt.

Zur Diskussion der gestellten Frage wählte ich zwei Autoren, die in einer nicht-direktiven Weise – das heisst ohne dem Kind Ratschläge, Ermahnungen, Interpretationen und Erklärungen zu geben - auf das selbstinitiierte Spiel des Kindes eingehen und die Notwendigkeit dieses Spiele betonen (Weinberger, 2007 und Pohl,

2008). Weinberger arbeitet als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin. Ich beziehe mich hauptsächlich auf die theoretischen Grundlagen ihres Buches. Man kann sich fragen, ob ein therapeutischer Ansatz überhaupt mit einem pädagogischen vergleichbar ist. Weinberger meint selbst dazu (2007: 19), dass die Psychotherapie sich in der Jugendhilfe nicht an einem Krankheitsbegriff orientiere, sondern wie die Pädagogik die ganze Persönlichkeit des Kindes in den Vordergrund stelle. Unter dieser Prämisse ist es also durchaus vergleichbar.

Pohl ist Diplompädagogin und Kindertherapeutin. Ihr Buch „Kindheit – aufs Spiel gesetzt“, ist ein starkes Plädoyer für das freie, kreative Spiel des Kindes. Ich beziehe mich hauptsächlich auf den ersten Teil, in dem sie darlegt, welche Bedeutung Spiel für das Kind hat.

Im Weiteren wähle ich das Buch „Schülerjahre“ von Largo (2009) in dem er sich intensiv mit der Fragestellung „Kindesentwicklung und schulisches Lernen“ auseinandergesetzt hat. Er kritisiert vor allem, dass gleichaltrige Kinder gleichzeitig das Gleiche lernen und können sollen und dokumentiert, wie Kinder wirklich lernen. Im Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage scheint mir das wichtig in Bezug auf die Förderfrage überhaupt.

Medizinische wie pädagogische Lehrbücher (vgl. Herzka, 1984, Glöckler, 1984 und Mietzel 2002) sind sich einig, dass die normale Entwicklung eines Kindes einem mehr oder weniger einheitlichen Verlauf entspricht. Nach meiner Erfahrung verleitet dieses Wissen Eltern und Pädagogen immer wieder leicht dazu, Kinder nach dem einfachen Motto „Gleich alt = gleiche Fähigkeiten“ zu vergleichen, da sie nicht beachten, dass jedes Kind zwar dem menschlichen Entwicklungsplan folgt, aber in sehr individuellen Rhythmen und Zeiten, so dass wir zum Beispiel in einer Schulklasse eine starke interindividuelle Variabilität haben (Largo, 2009). Wie Largo schreibt, variiert in einer Oberstufe das Entwicklungsalter bereits um mindestens 6 Jahre (Largo, 2009: 19). Daraus gestaltet unser Schulsystem immer wieder Lehrpläne und Tests, in denen Kinder nach dem oben genannten Motto bewertet werden. Mit Fördermassnahmen, oft in Spielform, wird versucht diesem Vergleichssystem gerecht zu werden. Wie auch Largo aufzeigt, führt das beim Kind leicht zu Druck und Stress.

Largo (2009: 39) betont auch, dass Eltern und Lehrer da oft sehr unterschiedliche Vorstellungen haben, wie sich Kinder entwickeln und wie sie lernen sollen. Er beschreibt als Beispiel einen 7jährigen Jungen, der beim Schuleintritt noch nicht lesen lernen will und meint dazu(Largo, 2009: 39):

„Je nach unseren Vorstellungen, die wir von der kindlichen Entwicklung haben, werden wir mit einem Kind wie P. unterschiedlich umgehen. Entweder wir akzeptieren, dass er noch nicht so weit ist in seiner Entwicklung und warten folglich ab. Oder aber wir meinen, dass seiner Entwicklung mit Förderung nachgeholfen werden müsse.“

Bei jedem Kind kann man in jedem Entwicklungsstadium vor dieser Wahl stehen. Ich unterscheide in meiner Forschungsfrage also nicht nach Alter und Voraussetzungen.

Da die gestellte Frage im Rahmen der Frühförderung für immer kleinere Kinder, auch Babys, aktuell wird, soll ihr gegen unten keine Grenze gesetzt werden. Ich will sie zuerst in der frühkindlichen Entwicklungsphase beleuchten anhand der Bücher von Pikler (2001) und dem Prager Eltern-Kind-Programm (PEKiP), beschrieben von Polinski (2009). Pikler ist Kinderärztin und zeigt in ihrem Buch „Lasst mir Zeit“ ihre Forschungsergebnisse in Bezug auf die Selbständigkeit des Säuglings auf. Polinski ist Kursleiterin und Ausbilderin in dem von Dr. Koch angeregten PEKiP zur Förderung des Eltern-Kind-Kontaktes. Beide beobachten und beschreiben hauptsächlich die Bewegungsentwicklung des Kindes, aber aus einem unterschiedlichen Ansatz bezüglich Hilfestellungen. Ich halte sie trotzdem als aussagekräftige Bücher für meine Forschungsfrage, da die Spiele des Kleinkindes – vor allem in den ersten Monaten – ja hauptsächlich Kontakt und Bewegungsspiele sind.

An dieser Stelle ist es für mich auch wichtig zu erwähnen, dass wenn ich genau hinschaue und zu verstehen versuche, wo denn das Spiel eigentlich seinen Urimpuls hat, so sehe ich ihn auf jeden Fall im ersten Blickkontakt zwischen Mutter und Kind direkt nach der Geburt. In diesem allerersten Augenspiel liegt für mich ein Same für die grundsätzliche Spielmöglichkeit und -fähigkeit des Menschen. Kann das Bonding zwischen Mutter und Kind in Ruhe stattfinden, ist der Freude und Möglichkeit, zu spielen, der Weg gebahnt. Es wäre eine weitere Forschungsfrage, das genauer zu

untersuchen, auch im Hinblick auf die ursprünglichen Berührungsspiele in dieser Lebensphase sowie auch schon während der Schwangerschaft.

Wenn der Geschichtswissenschaftler Huizinga, der den Begriff vom „Homo ludens“, dem spielenden Menschen geprägt hat, von dieser, wie er sagt, primären Qualität von Spiel spricht, so schreibt er:

„Im Spiel haben wir es mit einer für jedermann ohne weiteres erkennbaren, unbedingt primären Lebenskategorie zu tun, mit einer Ganzheit, wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient (Huizinga 2006: 11)“.

Der Spielspezialist Donaldson (1993 und 2004) nennt es das „Ursprüngliche Spiel“. Beide Autoren erwähne ich in dieser Arbeit, weil sie eben diese primäre Qualität von Spiel beschreiben. Nebst Donaldson, der das Ursprüngliche Spiel seit Jahrzehnten praktiziert und erforscht (siehe auch Anhang 1), kenne ich nur zwei Autoren, die zur Forschungsfrage speziell dieses Ursprüngliche Spiel erwähnen (Weinberger, 2007 und Nüesch, 2004). Obwohl es immer die Qualität des Ursprünglichen Spiels ist, auf die ich mich beziehe, habe ich den Begriff des „Primären Spielens“ konstituiert, weil ich in einem primären Spielverlauf mich dem Bedürfnis des Kindes folgend auch aus der von Donaldson beschriebenen *Form* des Ursprünglichen Spiels („Original PlayTM“), wie er das in seinen Kursen und Ausbildungen pflegt, wegbewegen kann.

Schaut man auf die frühkindliche Entwicklungsbegleitung, so zeigen sich die oben von Largo genannten unterschiedlichen Vorstellungen in zum Teil fast gegensätzlichen Grundhaltungen in der Frage, wie wir das Kind betreuen wollen. Ob einfach pflegend und schützend, indem wir ihm eine optimale Umgebung gestalten (Pikler, 2001) oder ob wir mit gezielten Hilfestellungen bestimmte Entwicklungsschritte fördern wollen (Polinski, 2009).

Sowohl Pikler wie Polinski betonen in ihren Begleitungsanleitungen für die frühe Kindheit, dass die kindliche Entwicklung individuell verläuft. Polinski (2009: 15) sagt: „Das Baby ist kompetent, eigenständig Tempo, Wege und Ziele seiner Entwicklung zu bestimmen.“ In ihrer langjährigen Forschung über die Bewegungsentwicklung des kleinen Kindes bis zum freien Gehen zeigt Pikler dasselbe auf. Während aber Polinski das Kind mit Hilfestellungen und Spielangeboten unterstützt (2009: 34ff), betont Pikler (2001: 69), dass „...die Entwicklung...im allgemeinen ohne wesentliche

Verspätung und regelmässig ohne den direkten, modifizierenden, fördernden und lenkenden, bzw. verbotenden Eingriff der Erwachsenen“ erfolgt.

Polinski, Pikler, Pohl, Largo und Weinberger betonen alle, wie nebst dem persönlichen Entwicklungsverlauf auch die Umgebung des Kindes und dessen nächste Bezugspersonen einen starken Einfluss haben auf die ganzheitliche gesunde Entwicklung des Kindes. Bei letzteren ist entscheidend, mit welcher Haltung sie dem Kind begegnen.

Pikler legt grössten Wert darauf, dass die Kinder nicht gefördert werden und auch nicht mit ihnen geübt wird, weder durch direktes Auffordern noch durch Locken (Pikler 2001: 26). In dem von ihr geleiteten Institut Lóczy verhindern oder verbieten sie aber auch nicht die spontanen Bewegungsversuche der Kinder. Sie „schliessen damit den direkten, modifizierenden Eingriff des Erwachsenen in die Bewegungsentwicklung aus (Pikler 2001: 10).“ Auch zum Spiel fordern sie das Kind nicht auf, sondern lassen es dies selber suchen. Für sie ist die Pflege des Säuglings mit den sich wiederholenden Handlungen die ideale Möglichkeit zur Ausbildung einer tragfähigen Beziehung zwischen Eltern/Erwachsenen und Kind. Die gute, entwicklungshelfende Beziehung des Kindes zum Erwachsenen entsteht also in erster Linie während der Pflege und nicht als Folge direkter Hilfeleistung zur Bewegung, respektive zum Spiel. Sie sehen also diese pflegende Beziehung als einen natürlichen dialogischen Prozess, der in sich entwicklungshelfend ist.

Der Entwicklungspsychologe Wygotski beschreibt das als „das aktive Kind“, das mit seiner Umwelt eine Prozesseinheit bildet (siehe Knaack). Er zeigt auf, wie das Kind, der Mensch soziokulturell lernt, wie es zu immer neuen Konflikten zwischen den schon vorhandenen kognitiven Strukturen und den sich neu entwickelnden Konzepten kommt, oder eben zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Das Kind sucht sich in die Zone seines nächsten Entwicklungsschrittes (Wygotski, in Elkonin, 1980). Er legt dar, dass für ihn die Synthese dieser widerstreitenden und widersprüchlichen Elemente Entwicklung ist (siehe Knaack und Miller, 1993: 342f).

Dabei legen sie im Lóczy-Institut grössten Wert darauf, wie der Erwachsene dem Kind begegnet, es berührt, mit ihm in Kontakt ist, es in Achtsamkeit beobachtet und

zu verstehen versucht. Ganz zentral ist dabei, dem Kind *immer* die Zeit zu lassen, die es braucht (Pikler, 2001: 14).

Auch Polinski legt grössten Wert auf die Eltern-Kind-Beziehung. Das von ihr beschriebene PEKiP-Programm ist aber mehr aus einem Bedürfnis von Eltern entstanden, denen es nicht leicht fiel, eine Beziehung zu ihrem Kind zu finden (Polinski 2009: 18ff). Da ist der Ausgangspunkt aber *ihre* Unfähigkeit und nicht die des Kindes. Im PEKiP sind grad Hilfestellungen zur Beweglichkeit eine zentrale Möglichkeit, um mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Sie werden zu vom Erwachsenen initiierten kleinen Spielchen entwickelt. Ich meine aber wie Pikler, dass das Kind dabei erlebt: Ich kann nicht selber, ich brauche Hilfe vom Erwachsenen. Pohl (2008: 30) und Pikler betonen, dass Kinder keine Spielzeuge sind, die ihre neuesten Kunststücke vorzeigen sollen, auch kein Gegenstand des Wettbewerbs. Gehe ich von Piklers Beobachtungen aus, so ist es fraglich, ob die empfohlenen Übungen wirklich der Entwicklung des Kindes dienlich sind. Mir scheinen sie mehr eine Krücke für die Erwachsenen zu sein, um mit ihrem Kind etwas zu tun, es zu bespielen (siehe Anhang 1), im Versuch, eine Beziehung zu ihm aufzubauen.

Pikler warnt buchstäblich davor und meint, dass ein sorgfältiges Beobachten aller Entwicklungsschritte und die Gestaltung einer optimalen Umgebung eine physiologisch richtigere Unterstützung bieten, als ein zu frühes Eingreifen oder ein Korrigieren der Entwicklungsvorgänge das vermöchten.

„Eine Förderung, welche die vielen notwendigen Übergangsstufen und die wochen- und monatelangen Zwischenräume verkennt, läuft Gefahr, den Säugling in eine Bewegungsunsicherheit zu bringen, die zu muskulären Verspannungen, Haltungsschäden, Fussdeformationen oder ähnlichem führen kann.“ (2001: 13)

Sie weist auf die andere Möglichkeit der achtsamen Pflege hin. Sie erwähnt auch, wie Jacobi (1981) bereits in den 20er Jahren erkannt hat, dass die übliche Kleinkindererziehung die Initiative der Kinder behindere, ihre Ausdrucksfähigkeit verkümmern lasse und unselbständige, ungeschickte, bewegungs- und haltungsgeschädigte Menschen aus ihnen mache (Pikler 2001: 10). Ich möchte hoffen, dass wir da heute auf Grund aller gesammelten Erfahrungen ein kinderfreundlicheres Verständnis haben, und das auch umsetzen, habe aber meine Zweifel.

Auch Largo (2009: 51) äussert sich diesem „Frühförderungsboom“ gegenüber skeptisch. Auf die Frage, was er über die so genannten „Hothousing“-Programme (Treibhauseffekt) denkt, mit denen Eltern in vermeintlich spielerischer Form ihre Kinder möglichst früh und intensiv zu fördern versuchen, antwortet er, dass ein Kind sich nicht machen lasse. Der Glaube, dass ein Kind sich mit Förderprogrammen füttern lasse, basiere auf einem verhaltensbiologischen Irrtum, meint er. Er verweist auf das afrikanische Sprichwort: „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“ und schreibt (Largo, 2009: 52): „Hier werden einzig elterliche Ängste für kommerzielle Zwecke ausgebeutet“. Ebenso wie Pikler betont er, dass das Kind sich aus sich selber heraus entwickelt und dass wir da ruhig etwas mehr Vertrauen haben könnten.

Wie bereits erwähnt legt Pickler grossen Wert darauf, dass das Kind für jeden kleinsten Entwicklungsschritt die Zeit haben darf, die es braucht. Das könne uns, wenn wir etwas von ihm möchten, ungewöhnlich lang erscheinen, sei aber kurz im Vergleich zur Zeit, die wir aufwenden müssen, wenn wir gegen den Willen des Kindes etwas erreichen wollen (Pickler 2001: 12).

Pohl (2006: 51) macht darauf aufmerksam, wie auch ältere Kinder immer mehr im Förderdruck stehen. Differenziert und klar zeigt sie auf, wie die Eigeninitiative der Kinder immer weniger gefragt ist und ihr Spiel ersetzt wird durch „sinnvolle Beschäftigung“. Nach ihrer Kenntnis (2006: 138) sind die Stundenpläne der Kinder schon im Kindergartenalter so voll, dass die Eltern viel Zeit mit den Kindern im Auto verbringen, um sie von einer Aktivität zur andern zu kutschieren. Die Kinder würden so weitergereicht, an den Sporttrainer, Musiklehrer, Kursleiter usw., die in kindgerechter, spielerischer Weise etwas mit ihnen üben, das die Kinder eben lernen sollen, vielleicht auch wollen.

Sie betont, wie tragisch es ist, dass dadurch der Spielraum und die Spielzeit der Kinder, wo sie selber etwas erproben, ihre eigenen Wege gehen, versunken spielen und Grenzen austesten können, verschwindend klein geworden sei. Das freie Spiel, das Hauptbeschäftigung am Nachmittag sein sollte, werde an den Rand gedrängt und sei nur noch eine Tätigkeit unter vielen.

Wie aber verhält sich das zu der von ihr zitierten Spielforschung des Arbeitsausschusses Gutes Spielzeug, Ulm (Pohl 2006: 40), laut dem Kinder bis zum vollendeten 6. Lebensjahr 15'000 Stunden spielen müssen, das heisst 7 bis 8 Stunden pro Tag, um sich gesund entwickeln zu können? – Und Spiel sei oft mit Geheimnis verbunden. Das heisst, wie sie schreibt, es verlange geradezu die Nicht-Präsenz der Erwachsenen. Sie erinnert die Leser daran, dass dort, wo Kinder spielen, Erwachsene früher nichts verloren hatten. In der Welt des Spiels haben die Regeln des gewöhnlichen Lebens nur dann Geltung, wenn sie Thema des Spiels sind (Vater-Mutter-Kind-Spiele zum Beispiel), betont Pohl (2006: 40).

In meinem Arbeitsalltag erlebe ich täglich, wie Kinder aus einem eher gemässigten Willen und halbfreudigen Bereitschaft am gemeinsamen Tun direkt in eine offene, aktive Präsenz überwechseln, sobald sie ins freie Spiel eintauchen können. Auch Largo (2009: 46) hebt wiederholt hervor, wie wichtig es ist, dass Kinder sich im eigenen Tempo und Rhythmus entwickeln dürfen, dass sie Erfahrungen machen wollen, lustvoll und freiwillig, aber nur dann, wenn sie aufgrund ihrer Entwicklung das Bedürfnis danach haben und es selbstbestimmend tun dürfen. Anhand von einem Beispiel (Eldar) zeigt er auf, wie dieser Junge mit sieben bis acht Jahren deutlich unter seinem Entwicklungspotenzial lag, wie er dann überdurchschnittlich rasch gelernt hat und mit zehn Jahren sein volles Entwicklungspotenzial erreicht hatte (2009: 44). Eltern und Lehrer haben nur geringen Einfluss darauf, welche Erfahrungen ein Kind verinnerlicht, schreibt Largo (2009:34). Das Wichtigste sei, dass sie darauf Vertrauen, dass es sich entwickeln *will*.

Und wie schaut Weinberger, die mit Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren arbeitet, auf die Frage der Selbstbestimmtheit des Kindes und dessen Verhältnis zur Zeit? Sie erinnert uns, dass Kinder keine Erwachsenen sind und ein anderes Zeitverständnis haben, auch wenn sie bereits kognitiv ein Verständnis der Zeiteinteilung in Stunden, Tage, Wochen und Monate haben:

„Sie haben noch sehr stark ihren eigenen Zeitrhythmus, der sich erst langsam an das Zeittempo der Umwelt anpasst. Kinder leben viel unmittelbarer in der Gegenwart, die Zeit „läuft noch nicht davon“.“

Nach meiner Wahrnehmung verstehe ich das so, dass Kinder nicht Zeit „haben“, für sie „ist“ die Zeit. Jetzt, im Augenblick. Dieser Augenblick kann sehr kurz sein, oder lang ausgedehnt (siehe Anhang 1). Er hat nichts mit der nach der heutigen Gewohnheit gemessenen Zeit zu tun. Diese ist lediglich eine Abmachung der Erwachsenenengesellschaft und hat nichts mit dem direkten Zeiterlebnis der Kinder zu tun. Sie werden einfach – und leider viel zu oft – damit konfrontiert und aus ihrem „Sein im Augenblick“ herausgerissen.

Wie bereits erwähnt, steht für Weinberger in einer therapeutischen Arbeit gleich wie in einer pädagogischen Situation die ganze Persönlichkeit des Kindes im Vordergrund. So gibt es fließende Übergänge, beziehungsweise Überschneidungen, im Bezug auf Pädagogik und Psychotherapie (2007: 19). Für diesen Überschneidungsbereich verwendet sie den Begriff der pädagogisch-therapeutischen Intervention.

In Bezug auf die Forschungsfrage können wir also sagen, dass das was für ihre Therapiearbeit gilt, auch in einer pädagogischen Situation gelten kann, respektive eine pädagogische Situation einen therapeutischen Wert haben kann. Der oben erwähnte Ansatz ist die Grundlage für die von ihr praktizierte Kinderpsychotherapie, die sich aus der nicht-direktiven Spieltherapie entwickelt hat und die heute massgebende ist (2007: 38). Letztere beschreibt sie nach der Forschung von Rogers (1942 u. 1972) und Axline (1984) und hebt dort acht Grundprinzipien hervor, von denen einige sind (2007: 37): das Prinzip der Herstellung eines Klimas des Gewährenlassens, der Achtung vor dem Kind, der Wegweisung durch das Kind und der Nicht-Beschleunigung.

Der nicht-direktive Ansatz besteht also darin, dass der Erwachsene keine Ratschläge, Ermahnungen, Erklärungen und Interpretationen gibt. Es geht nicht darum, wie ein Problem zu lösen sei, sondern die Aufmerksamkeit dahin zu wenden, dass jeder Mensch prinzipiell in sich die Fähigkeit hat, sich zu entwickeln und zu einem besseren Verständnis seiner selbst zu kommen. Der personenzentrierte Ansatz ist, dass die Person (in diesem Fall das Kind), als Mensch im Mittelpunkt steht (2007: 25). In der nicht-direktiven wie in der personenzentrierten Spieltherapie ist die Handlungsebene in erster Linie das freie Spiel. Wenn im Spiel das Kind der

Initiator und Wegweiser sein kann, stimuliert das seine Aktualisierungstendenz (2007: 26). Mit grosser Wahrscheinlichkeit spielt es das, was es jetzt gerade braucht.

Largo (2009: 32) betont ebenfalls, dass das Kind ein selbstbestimmtes Wesen ist. Er bezieht sich auf ein Model von Scarr (1992) mit folgenden Annahmen:

„Das Kind ist aktiv: Es entwickelt sich aus sich heraus.

Das Kind ist selektiv: Es sucht sich diejenigen Erfahrungen, die seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand entsprechen.

Das Kind beeinflusst mit seiner Persönlichkeit und seinem Verhalten seine soziale Umgebung, was sich wieder darauf auswirkt, wie die Umgebung mit ihm umgeht.“

Wenn das Kind also aktiv die Erfahrungen sucht, die es braucht, könne es sich nicht beliebige Erfahrungen verinnerlichen, meint er. Das sehe ich als eine sehr entscheidende Aussage in Bezug auf meine Forschungsfrage.

Pohl (2006: 36) hebt ebenfalls hervor, dass das Kind im Spiel an seiner eigenen Identität arbeitet – aber eben im frei gestalteten, nicht im pseudoprofessionellen, wie sie die verplanten Nachmittage qualifiziert. Denn Spiel ist in seiner Definition frei. Frei von Notwendigkeiten, frei von Alltag und materiellen Interessen, sagt sie; und es wird dadurch zum wichtigsten Medium zur Selbstgestaltung.

Weinberger (2007:76f) zitiert eine Reihe von Pädagogen, Psychologen und Therapeuten, die alle betonen, wie lebenswichtig dieses Medium Spiel für das Kind ist. Genauso wie Kinder essen und trinken müssen, so müssen sie auch spielen, schreibt sie. Sie zitiert Zulliger (Weinberger, 2007: 76), der das frei erfundene Kinderspiel „die eigentliche Sprache des Kindes“ nennt, die zu verstehen uns Erwachsenen obliege. Zulliger betont ebenda, dass wir dem Kind, wenn wir es erziehen oder heilen wollen, mit seiner Sprache begegnen, mit ihm reden und ihm antworten müssen.

Es ist mir hier wichtig, zu betonen, dass Weinberger wie Zulliger sich auf das „frei erfundene Kinderspiel“ beziehen und nicht auf Spiele generell, auch nicht auf kulturelle Spiele (siehe Kapitel 2.4.2).

Hauptteil

Ich komme somit zum Kern meiner Forschungsfrage und werde im Folgenden die bisher betrachteten Aspekte in dieser Gegenüberstellung des freien primären Spiels und des Förderspiels, das für mich zu den kulturellen Spielen gehört, spiegeln.

Primäres Spielen ist immer ein frei erfundenes Spiel, in dem das Kind aus seinen primären Bedürfnissen (siehe Anhang 1) heraus das Spiel führt und gestaltet. Zu den primären Bedürfnissen zähle ich nebst Essen, Trinken und Schlafen ganz vordergründig auch das Bedürfnis nach Geborgenheit und Gemeinschaft, Zugehörigkeit (siehe Anhang 2). Als Spielbegleiterin versuche ich, diese Bedürfnisse zu verstehen und ihnen den Raum zu geben, den sie brauchen.

Das Primäre Spiel entspricht ganz der Qualität des Ursprünglichen Spiels (siehe Anhang 2). Der Urimpuls des Ursprünglichen Spiels ist Kontakt und Begegnung. Beim Menschen liegt der Keim für diese Spielqualität im ersten Blickkontakt, den das Neugeborene mit seiner Mutter hat. Im gesunden Fall ist dieser geprägt von einer tiefen Innigkeit (vgl. Nüesch, 2004). Primäres Spiel geht damit aller Pädagogik, Therapie, allen Fördermassnahmen und Sonderungen vor und ist somit eine Möglichkeit für alle.

Begleite ich ein Kind in seinem primären Spiel, so achte ich wie Weinberger, Pohl und auch Pikler darauf, das Spiel nie direktiv zu steuern und dadurch das Kind in seiner Selbstbestimmtheit zu beschneiden. Ich kann bei Bedarf Hilfestellungen geben (z.B. etwas vom hohen Regal reichen), Fragen stellen, einen Impuls anbieten, bin damit aber äusserst zurückhaltend und sparsam und bevorzuge immer, dass das Kind es selber macht. Nach meiner Beobachtung ist es von entscheidender Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Kindes, dass es in sich nicht das Missverständnis „ich erlebe Gemeinschaft, wenn ich unselbständig bin“ etabliert, sondern versteht, dass Gemeinschaft und Selbständigkeit einander nicht ausschliessen.

Ich lasse dem Kind auch immer die Zeit, die es braucht und wünscht. Aus dieser Offenheit heraus kann das Kind jeweils das spielen, was aus seinen primären

Bedürfnissen heraus am meisten Aktualität hat für seinen nächsten Entwicklungsschritt.

Laut Huizinga ist Spiel älter als Kultur (Huizinga, 2006: 9). Es ist nach seiner Forschung an keine Kulturstufe und an keine Form von Weltanschauung gebunden. Betrachtet man aber das Spiel, wie es sich in der Kultur äussert, so finden wir es in ihr als eine gegebene Grösse, die vor dieser selbst da ist, meint er (2006: 12). Schauen wir aber auf die grossen Triebkräfte des Kulturlebens in ihrem Ursprung, wie Recht und Ordnung, Handwerk, Dichtung, Handel und Verkehr, Philosophie, Wissenschaft usw, so sehen wir nach seiner Ansicht all diese Kulturzweige im Boden des spielerischen Handelns wurzeln (2006: 13). Somit ist nach seiner Forschung das echte, reine Spiel selbst als eine Grundlage und ein Faktor der Kultur erwiesen.

Jedes Volk, jede Kultur hat ihre Spiele. Spiele, die Regeln, Umgangs- und Wertformen der jeweiligen Kultur widerspiegeln und gewissermassen „üben“. Solche kulturelle Spiele folgen meist einem klaren Ablauf, verfolgen einen bestimmten Zweck oder Inhalt und haben oft auch ein Ziel (z.B. gewinnen, vergleichen, messen, eine Absicht verfolgen, Regeln lernen...). So können uns die Spiele einer Kultur viel über die Grundwerte der jeweiligen Kultur sagen.

In Relation zum primären Spiel meine ich, dass man kulturelle Spiele auch als sekundäre Spiele klassifizieren könnte (vgl. Johansson und Anhang 2). Solche kulturellen Spiele können eine gute Möglichkeit sein, um Verhaltensweisen, Ordnungen, Werte und Regeln einer Kultur kennen zu lernen, zu üben und zu verstehen, denke ich. Sollen sie aber eine echte Entwicklungshilfe sein für das Kind, ist nach meiner Erfahrung auch in diesen Spielformen wichtig, dass die primären Bedürfnisse berücksichtigt werden, das heisst, die Selbstbestimmung ist druck-, leistungs- und absichtsfrei gewährleistet und die Freude am *gemeinsamen* Spiel immer wichtiger als das Spiel selber.

Alle Förderspiele gehören nach meiner Beurteilung in die Kategorie der kulturellen Spiele, da sie immer von einem Vergleich ausgehen und die Absicht einer diesbezüglichen Veränderung verfolgen. Das primäre Spiel im Unterschied ist frei

von jeder sekundären Absicht und „nur“ im Spiel, um im Spiel zu sein, im Zustand des Spielens, dieser tiefen inneren Tätigkeit.

Das Förderspiel vermittelt dem Kind unweigerlich: du kannst etwas noch nicht, aber mit Hilfe dieses Spiels kannst du es lernen, du brauchst diese Hilfe, um es zu lernen. Das Kind ist begrenzt in seiner Selbstbestimmung und bekommt Direktiven (zum Beispiel Korrekturen wie recht-falsch, ausgeschieden ...). Das Förderspiel hat oft eine Zeitbegrenzung (Ablaufkonzept, Ziel erreicht...). Das Kind weiss meist im Voraus recht genau, was gespielt wird, was jetzt geschehen wird. Es wird begrenzt in dem, was es tun wird, indem es Regeln einhalten soll. Dadurch ist nach meiner Ansicht die innere Aktualisierung begrenzter, zumal wenn das Förderspiel von einem Erwachsenen initiiert ist. Es übt sich, respektive bewegt sich mehr im kulturellen sekundären Raum, nicht im primären.

Im freien primären Spiel erlebt das Kind, wie es aus seinem ureigenen inneren Impuls selber Neues entdeckt, ausprobiert und somit lernt, ohne dass es eine Hilfestellung braucht.

In diesem Zusammenhang will ich den Neurologen Bergström erwähnen, der wie auch andere heutige Neurologen darauf hinweist, wie zentral diese unbestimmte Offenheits-Qualität für die Gehirnentwicklung ist. Er (1995: 56) beschreibt, wie das chaotische Spiel, das heisst das freie, nicht Regeln und Absichten folgende Spiel in gleicher Bedeutung wie Träume, Märchen, Mythen und Phantasie eine Voraussetzung sind, damit das Gehirn sich weiter entwickeln kann. Er meint, dass das rationale Wirklichkeitsbild ein in sich geschlossenes System ist, das zur Weiterentwicklung solche wie er es nennt chaotischen „Möglichkeitswolken“ wie freies Spiel, Träume usw. braucht, um sich für Neues zu öffnen. Man „spielt“ Chaos in seine rationale Welt hinein, damit diese sich entwickeln kann, schreibt er.

Sind die primären Bedürfnisse des Kindes weitgehend zufrieden gestellt, das heisst, das Kind fühlt sich geborgen, gesehen, geliebt und darf genau so sein, wie es ist, so kann es sich frei, offen und flexibel – man könnte sagen, der Qualität des Ursprünglichen Spiels entsprechend – auch mit kulturellen, respektive Förderspielen beschäftigen, solange da vom Erwachsenen *kein Druck* ausgeübt wird. Jeder Druck

beschneidet diese Qualität der kreativen, offenen Spiel-, Lern- und Entwicklungsfreude. Sind die primären Bedürfnisse aber nicht genügend beachtet, kann das Kind sich sehr schnell unter Druck fühlen, ausgesetzt, minderwertig und nicht selten auch gefühlsmässig in Existenznöte kommen. Da schlägt die Förderung ins Gegenteil um und beweist dem Kind: du kannst nicht! Solche Gefühle aber sind zutiefst entwicklungshemmend (Largo 2009: 160f und Pohl 2008: 143).

Abschliessende Erklärung

Spiel kann sehr unterschiedlich verstanden werden. Das vom Kind frei gestaltete Spiel als die „Sprache des Kindes“ gehört zu den primären Bedürfnissen des Kindes und ist damit eine Voraussetzung für dessen gesunde Entwicklung. Es ist in der gegebenen Fragestellung, inwiefern Spiel die persönliche Entwicklung des Kindes unterstützt, wichtig zu unterscheiden zwischen dem freien primären Spiel und dem kulturellen Spiel, zu dem auch alle Formen von Förderspiel gehören.

Nach meiner Forschung hat Spiel das höchste Entwicklungspotenzial, sofern die Selbstbestimmung des Kindes gewährleistet ist und kein Zeit- und Erwartungsdruck ausgeübt wird. Absichten, Direktiven und Druck vermindern die innere Bereitschaft sehr leicht und können dadurch eine entwicklungshemmende Wirkung haben, da sie den personenzentrierten Ansatz verdrängen und das Förder-/Lernmoment in den Vordergrund stellen können.

Die wichtigste Komponente in der gestellten Forschungsfrage scheint mir somit eigentlich die *innere Haltung* des Erwachsenen, sei es im freien Spiel und spielen lassen oder in einem kulturellen Spiel. Bewahre ich den Spielkontakt oder falle ich in eine Absicht im weitesten Sinn?

Da durch die Selbstbestimmung die Aktualisierungstendenz im primären Spiel immer gewährleistet ist, birgt dieses auch ein hohes Entwicklungspotenzial in sich. Im Förderspiel ist immer die Frage, wie weit die primären Bedürfnisse gewährleistet sind. Es passiert sehr leicht, dass diese vom leitenden Erwachsenen übersehen oder übergangen werden, z.B. durch Bewertungen, Erwartungshaltungen, Zeitdruck usw.

und dadurch das Selbstwertgefühl des Kindes leidet. Das aber ist immer entwicklungshemmend.

Persönliche Reflexion

Ich habe mich schon seit vielen Jahren mit der gestellten Forschungsfrage auseinandergesetzt und kannte bereits einige Bücher, die sich darauf beziehen. Ich bin aber auch während dem Schreiben auf weitere Literatur gestossen, vor allem auch wenn es darum ging, gewisse Aspekte noch klarer zu untersuchen. So zum Beispiel die Literatur von Wygotski, die ich in einer weiteren Arbeit noch genauer in meine Forschung einbeziehen möchte. Im Zusammenhang mit dem Ursprung von Spiel im Bonding-Prozess hätte ich gerne den Geburtsforscher und –therapeuten Käppeli zitiert. Von ihm gibt es aber keine schriftlichen Werke, nur Filme.

Im Schreibprozess hatte ich von Anfang an einen roten Faden und verschiedene Aspekte, die zu untersuchen mir wichtig waren. Ich musste aber herausarbeiten, wie sie mit Hilfe der Literatur und aus den daraus hervorgehenden Kriterien folgerichtig zusammengefügt werden konnten. So hat mir dieser Prozess geholfen, meine Erfahrungen im breiten Feld der Fachliteratur zu verankern.

Wertvoll war für mich das differenzierte Herausarbeiten vom Unterschied zwischen dem primären freien Spiel und dem sekundären kulturellen Spiel. Es wurde mir auch wieder klar, wie ich da selber immer wieder zu üben habe, in jeder Lebenssituation, dass ich im Spielkontakt bleibe und nicht mich von Absichten steuern lasse. So hilft mir diese Arbeit, Kinder wie Eltern fachkompetent und achtsam zu begleiten.

Wie bereits in der Arbeit erwähnt, wäre es für meine professionelle Arbeit spannend und hilfreich, den Ursprung vom Spiel genauer zu erforschen. Aus den bis jetzt gemachten Spielbegleitungserfahrungen heraus ahne ich, dass es da Zusammenhänge gibt mit der späteren Fähigkeit, respektive Unfähigkeit, aus dem Spiel heraus in Lern- und Arbeitsprozesse, also Sekundärprozesse, einzutauchen. Das beobachte ich vor allem bei verhaltensauffälligen Kindern. Aus der Beobachtung des Spiels kann ich verstehen, was das Kind jeweils für seinen nächsten Entwicklungsschritt braucht.

Jedenfalls wünsche ich jedem Kind wie Erwachsenen zu seiner gesunden Entwicklung, dass der „homo ludens“ in ihm nicht allzu früh und allzu sehr vom „homo sapiens“ unterdrückt wird.

Bibliographie

Axline, V.M. (1984) *Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*, München: (ohne Verlagsangabe)

Bergström, M. (1995) *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan (dt. Neuropädagogik. Eine Schule für das ganze Gehirn)*, Borås: Wahtström & Widstrand

Donaldson, O. F. (1993) *Playing by Heart. The Vision and Practice of Belonging*, Nevada City: Touch The Future

Donaldson, O. F. (2004) *Von Herzen spielen. Die Grundlagen des ursprünglichen Spiels*, Freiburg: Arbor

Einsiedler, W. (1999) *Das Spiel der Kinder*, Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt

Glöckler, M. u. Goebel W. (2006), *Kindersprechstunde*, Stuttgart: Urachhaus

Herzka, H.S. (1984) *Das Kind von der Geburt bis zur Schule*, Basel: Schwabe

Hüther, G. und Gebauer, K. (2003) *Kinder brauchen Spielräume*, Düsseldorf und Zürich: Patmos

Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens* 20.Aufl. (2006), Reinbek b. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie

Jacoby, H. (1981) *Jenseits von „begabt“ und „unbegabt“*, Hamburg: Christians

Johansson, I. (2004) *Handledarbok (deutsch [2006] Persönliche Entwicklung durch Kommunikation)*, Järna: Wrå-Förlag

Knaack, T. Lew S. Wygotski (1896-1934), [online] www.tobias-knaack.de/syndromanalyse/download/wygotski pdf [28.12.2009]

Largo, R.H. und Beglinger, M. (2009) *Schülerjahre*, München: Piper

Mietzel, G. (2002) *Wege in die Entwicklungspsychologie – Kindheit und Jugend*, Weinheim: Beltz

Miller, P. (1993) *Theorien der Entwicklungspsychologie*, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

Nüesch, M.-L. (2004) *Spiel aus der Tiefe*, Schaffhausen: K2-Verlag

Polinski, L. (2009) *PEKiP: Spiel und Bewegung mit Babys*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Pikler, E. (2001) *Lasst mir Zeit*, München: Pflaum

Pohl, G. (2008) *Kindheit – aufs Spiel gesetzt*, Berlin: Dohrmann

Rittelmeyer, C. (2007) *Kindheit in Bedrängnis*, Stuttgart: Kohlhammer

Rogers, C.R. (1972) *Die nicht-direktive Beratung*, München: (ohne Verlagsangabe)

Salis Gross, G. (2009a): Wie unterstützt das Ursprüngliche Spiel den Prozess einer Klassengemeinschaftsbildung in einer Heimschule, Forschungsarbeit im Rahmen des MA-Studienganges der Universität Plymouth

Salis Gross, G. (2009b): Primäres Spielen als Erziehungshilfe – mit besonderer Beachtung des Ursprünglichen Spiels, therapeutischer und diagnostischer Aspekte, auch in heilpädagogischen Zusammenhängen, Bachelor-Equivalence-Thesis, ipf-Multiversity, Solothurn

Schiffer, E. (2001) *Wie Gesundheit entsteht*, Weinheim: Beltz

Weinberger, S. (2007) *Kindern spielend helfen*, Weinheim: Juventa

Zulliger, H. (1990) *Heilende Kräfte im Kindlichen Spiel*, Frankfurt a.M.: (ohne Verlagsangabe)

Anhang

Anhang 1

Ursprüngliches Spiel (Auszug aus meiner Bachelor-Thesis)

Das Ursprüngliche Spiel wird bis jetzt in keinen Beschreibungen von Formen, beziehungsweise Arten von Spielen erwähnt (vgl. z.B. Keller und Novak, 1998), ausser bei Nüesch (Nüesch, 2004). Der Begriff „Ursprüngliches Spiel“ stammt von Donaldson (Donaldson, 1993). Um diesen Begriff und die Qualität des Ursprünglichen Spiels zu verstehen, grenzt er es von allem aus, was er als „kulturelles Spiel“ bezeichnet, also von Spielen, Spielformen und Spielverhalten, die innerhalb einer Kultur von eben dieser geprägt werden. So pflegt man in jeder Kultur die ihr entsprechenden Spiele, die auch ein Ausdruck dieser Kultur sind. Das Ursprüngliche Spiel geht dem voraus. Donaldson beschreibt es folgendermassen (S.42):

„Wir beginnen mit der Sichtweise, dass ursprüngliches Spiel Leben und Leben ursprüngliches Spiel erschafft. Mit dem Wort „ursprünglich“ bezeichne ich das Spiel, das dem Menschen und seiner Kultur und damit begrifflichem Denken und erlernten Reaktionsweisen vorausgeht. Spiel ist ein Geschenk der Schöpfung, kein künstliches Kulturprodukt. Es ist Ausgangspunkt und Kraft, die alles hervorbringen. Laut Michael Adam (Adam, 1976) ist es in der Mathematik „die Form der Null, diese Abwesenheit von Zahlen, die alle Zahlenspiele ermöglicht“

Auf ähnliche Weise kann das Spiel mit der ihm zugrunde liegenden Leere oder Abwesenheit von kulturellen Kategorien und Grenzen die ganze Fülle des Lebens umfassen. Wäre es weniger, könnte es die Grenzenlosigkeit des Lebens nicht beinhalten. Die Muster, Formen und Bewegungen von Spiel sind unsere Muttersprache, die Laurens van der Post (1962) als „vergessene Sprache Gottes“ bezeichnet hat.“

Die menschliche Ausdrucksform dieser Spielqualität hat Donaldson in seiner über dreissigjährigen Forschungsarbeit vor allem von kleinen Kindern gelernt. Sie zeigten ihm zuerst, dass sie ihn auf gleicher Höhe haben wollten. Er musste also seine Grösse aufgeben und ganz zu ihnen auf den Boden.

Dieses „sich aufgeben“ und ganz offen zu sein für die Spielbegegnung ist die Grundhaltung eines Spielgefährten (siehe Abschnitt „Spielgefährte“). Sie lehrten ihn, wieder rund und weich zu werden, zu kugeln, optimal zu fallen und sich absichtsfrei dem Spiel hinzugeben. All das zeigten sie ihm in einer absoluten Leichtigkeit und Hingabe. Dieses sich Tummeln, dieses ursprüngliche Spielen, kann man am ehesten mit dem Balgen junger Katzen oder der Delfine vergleichen. Donaldson beobachtete, dass diese Urform von Spiel allen Lebewesen inne ist. So begann er, dieses gleiche Spiel mit wilden Tieren zu spielen, mit Wölfen, Bären, Delfinen, Löwen usw. Er entdeckte, dass in diesem Spiel ein Schlüssel zum Umgang mit Gewalt und Aggression ist. Es lebt eine tiefe Friedenskraft in dieser Form von Spiel.

Das Ursprüngliche Spiel ist absichtslos und immer ein Spiel, eine Begegnung mit dem andern, wo keiner besser, resp. schlechter sein kann. Der Zugang zu diesem Spiel ist allen möglich, unabhängig von Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder andern Klassifizierungen. Keiner dominiert. So wie ich einem andern Menschen begegne, mit ihm in Berührung komme, ins Spiel, ihn wahrnehme, so kann ich das auch mit einem Tier, einem Baum, einem Grashalm, den Elementen, dem ganzen Wesen Erde – immer in einer gegenseitigen Achtsamkeit.

Diese Achtsamkeit fordert mich immer wieder heraus zu einer Schulung meiner selbst: mich aller Vorstellungen und Urteile gegenüber dem Du, das ich zum Spiel einlade, zu enthalten. Dies so, dass ich persönliche Absichten, respektive mein eigenes Wollen zurücknehme und mich diesem Du in vollster Aufmerksamkeit öffne, mich hingabe. Es ist keine Aufmerksamkeit vom Kopf, vielmehr vom Herzen her. Ein Hinlauschen, um mich so diesem anderen Wesen zu nähern, mich hineinzuspüren – bedingungslos, erwartungslos, offen für das, was mir begegnet. Ein Leitmotiv ist für mich die Anweisung Steiners (1904), dass zu dieser Hingabe an die Offenbarungen der fremden Welt eine völlige innere Selbstlosigkeit gehöre. So müsse der Mensch sich darin üben, sich selbst mir allen seinen Vorurteilen in jedem Augenblick auslöschen zu können. Solange er sich auslösche, fliesse das andere in ihn hinein, beschreibt er. Und er gibt in diesem Zusammenhang den Hinweis, zum Beispiel zu versuchen, gegenüber Menschen seiner Umgebung sich jedes Urteil zu enthalten.

Was mir am meisten im Weg sein kann, ist der Kopf, beziehungsweise der intellektuelle Alltagsverstand, der meistens im Versuch ist, das Geschehen unter Kontrolle zu halten und gegebenenfalls zu kontrollieren, respektive zu manipulieren. So halten wir uns meistens auf Distanz. Wage ich es, so zu begegnen, wie ich es mir am meisten ersehne – ganz aus dem Herzen? Das Spiel, das Tummeln im Spiel, hilft mir, den Kontrollkopf loszulassen. Ich begegne mit meinem Körper, dem Ausdrucksorgan meiner Seele. Siehe dazu Steiner (1912: 11):

„Du wärst so, wie du vorher bist, leer ohne deinen Leib. Er gibt dir innere Fülle und Inhalt... Dieser Leib – er lebt so, dass er jetzt Ausdruck ist des seelischen Erlebens. Seine Vorgänge sind von der Art, dass die Seele durch ihn lebt, und sich in ihm erlebt.“

Der Urimpuls des Ursprünglichen Spiels ist Kontakt, Begegnung. Es gibt nur einen Weg, diesen Kontakt aufzubauen und sich über Spiel auszutauschen: von Herz zu Herz. Es ist die Grundhaltung, wie sie auch M. Rosenberg (2003: 26) in seinem Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ (GFK) beschreibt: „Die GFK hilft uns, mit uns selbst und mit unseren Mitmenschen so in Kontakt zu kommen, dass sich unser natürliches Einfühlungsvermögen wieder entfalten kann.“ So wie die GFK ein verbales Gespräch aus diesem Einfühlungsvermögen heraus anstrebt, so öffne ich mich als Spielgefährte im Ursprünglichen Spiel aus diesem gleichen inneren Hinhören für eine weitgehend nonverbale Begegnung und Kommunikation, deren Elemente hauptsächlich Bewegung, Balance und Berührung sind.

All diese unteren Sinne (Soesman, 1994) sind mit in diesem spielenden Gespräch. Steiner (1913) beschreibt, wie er so den andern in seiner Seele erlebe. Er stellt die Frage: Wie wird der Mensch? Und er hebt hervor, wie er wird, indem er seinen Leib aufbaut und ergreift, sich mit ihm verbindet als dem Ausdruck seines Wesens. In diesem spielenden Körpergespräch vermittele ich viel, viel tiefer, als ich mit Worten ausdrücken kann, weil es gelebt, gefühlt, mit allen Sinnen wahrgenommen wird. Es ist vielmehr eine Sinnesschulung als ein Körpertraining.

Wenn ich Kinder zu diesem Spiel einlade, respektive von ihnen eingeladen werde, sehe ich zu, dass ich eine gute, sichere Spielfläche habe. Das kann eine Wiese sein, ein Teppich, Matten oder Matratzen. Je sicherer dieser gemeinsame Spielplatz ist, desto unbekümmerter können die Kinder ins Spiel eintauchen.

Dieses Spiel ist jedem zugänglich. Jeder hat Erinnerungen an diese ursprüngliche Spielqualität. Leider fangen heute die meisten Kinder schon mit drei bis vier Jahren an, dieses Spiel zu vergessen. Die kulturellen Spiele nehmen Überhand.

Anhang 2

Primäre Bedürfnisse, Primärarbeit und primäres Spielen (Auszug aus meiner Bachelor-These)

Das Primäre ist existentiell. In unserm Innern geht es um Leben und Tod. Das bedeutet, dass wir in einer gegebenen Situation keine Wahl haben, sondern das Einzige tun, wozu wir im Moment Zugang haben. Zu den Primärbedürfnissen gehören nebst Essen, Trinken und Schlaf auch ein minimales Mass an Geborgenheit und Gemeinschaft.

Im sekundären Niveau geht es mehr um Grundsätze. Es ist nicht lebensbedrohlich. Es ist möglich, das eine oder andere zu wählen (z.B. Arbeit).

Was das Primäre und das Sekundäre voneinander unterscheidet, ist die Sprache. Im Primären denkt man in Phänomenen, man fängt einen Begriff und versucht, so viel wie möglich darüber zu verstehen, nicht nur intellektuell, sondern auch intuitiv wahrnehmungsmässig.

In der sekundären Sprache geht man von einem wissenschaftlichen Denken aus. Das beinhaltet, dass man schon weiss, oder zu wissen glaubt, was wahr, recht und richtig ist.

Diese zwei Seiten existieren parallel und sind paradox. Sie walten gleichzeitig, aber man muss den Ausgangspunkt in sich selber ändern, um dermassen verschieden und doch parallel kommunizieren und denken zu können (Johansson 2006).

Im Primärgespräch referiere ich zu den Primärbedürfnissen meines Gesprächspartners und begleite mein Gegenüber so lange, bis es spürt, dass diese Bedürfnisse im Moment erfüllt sind und nicht mehr bedrohend wirken. Diesen Prozess nennt Johansson „Primärarbeit“. Das Ursprüngliche Spiel ist eine nonverbale Form von Primärarbeit.

Was ein Primärarbeiter in solch einem Prozess macht, nennt Johansson „Beelterung“. Sie versteht darunter eine Verhaltensweise, die man gegenüber Kindern hat, bis sie erwachsen sind. Man kann sie auch gegenüber Personen haben, die Probleme haben und in gewissen Aspekten oder Fragen unentwickelt sind - oder sich selber gegenüber. Zitat Johansson (2006: 253):

„Beelterung beinhaltet, dass die erwachsene und reife Person eine bedingungslose Behütung, Pflege und Kontrolle gegenüber dem Kind oder der erwachsenen, unentwickelten Person hat. Beelterung ist notwendig, damit eine natürliche Entwicklung und Reife entstehen kann und bei Bedarf Selbstheilung eintreten kann.“

Das primäre Spielen entspricht ganz der Qualität und den Ausdrucksformen des Ursprünglichen Spiels. Es ist mir an dieser Stelle dennoch wichtig, diesen neuen Begriff des „Primären Spielens“ zu konstituieren, weil ich in einem primären Spielverlauf mich dem Bedürfnis des Kindes folgend auch aus der von Donaldson beschriebenen *Form* des Ursprünglichen Spiels („Original PlayTM“), wie er das in seinen Kursen und Ausbildungen pflegt, wegbewegen kann. Es kann Übergänge geben in ein freies Rollenspiel, in ein „eine Geschichte spielen“, „ein Erlebnis spielen“ oder auch in eine rhythmische Handarbeit.

Das Kind führt das Spiel immer aus seinen primären Bedürfnissen heraus. Als Spielgefährte versuche ich, diese zu verstehen und ihnen den Raum zu geben, den sie brauchen. Diese primären Bedürfnisse sind sozusagen der rote Faden im Spielprozess. Wie in der traditionellen Spieltherapie bin ich in einer nicht-direktiven Haltung gegenüber dem Kind (vgl. Weinberger 2007).

Das primäre Spielen hat die Innigkeit des innigen Spiels, oft die Intensität des „speziellen“ innigen Spiels. Es hat auch die Offenheit des freien Spiels, da ich ja als Spielgefährte selber ganz mit ins Spiel eintauche und mich nicht kontrollierend oder beobachtend ausserhalb des Spiels befinde. Passiert es mir, dass ich mitten im Spielverlauf Beobachter werde, fällt leicht das ganze Spiel zusammen. Ich habe dann die Spieldimension verlassen und bin in einem sekundären Denken (siehe dazu auch den Spielbericht auf Seite 31).

Während ich im Spiel bin, bin ich in einem intensiven Wahrnehmungsprozess, der ja immer geprägt ist von meinen Erfahrungen und meinem Bewusstsein. Es ist aber kein Wissens-Bewusstsein, sondern eine offene sehr achtsame Präsenz. Im Schwedischen gibt es auch dafür ein sehr schönes Wort: „närvaro“. Das bedeutet so viel wie nahe sein, an-wesend sein, ganz dabei sein. Niemals kann während dem Spiel eine Reflexion stattfinden. Das kommt danach und ist in Form einer Rückschau ein ebenso wichtiger Teil des Prozesses wie das Spielen selber. Diese Reflexion ist nicht nur Verarbeitung und Verstehen des Geschehenen, sie ist auch eine Danksagung, dass ich da teilhaben durfte und eine Vorbereitung auf die nächste Spieleinladung.

Wenn ich diese Qualität des primären Spielens wirklich kenne und ein Bewusstsein dafür habe, das heißt sie erlebt, gelebt und sie mir einverleibt habe, kann ich auch in ein geführtes Spiel oder Regelspiel etwas von ihr einfließen lassen. Ich habe aber nicht so oft erlebt, dass in solchen Spielen die gleiche Intensität an ursprünglicher und primärer Spielqualität möglich ist, wie im freien Spiel. Voraussetzung ist auch, dass kein Erwachsener mit einem sekundären Denken, beziehungsweise Handeln stört. Immer wieder begegnen mir Erwachsene, die wirklich mit heller Freude so spielen *möchten* und oft auch glauben, es zu *tun*. Bis jetzt sind mir leider nur wenige begegnet, die ohne sich mit diesen Gedanken auseinandergesetzt zu haben, wirklich im Spiel waren. Es fällt uns gar nicht so leicht. Spiele ich aus eigenen Bedürfnissen heraus und nicht absichtsfrei, ist es fraglich, wie weit ich das Primäre wahrnehmen und mit ihm im Spiel sein kann.

Um wirklich in die Spieldimension einzutauchen, genügt es nicht, sich lebhaft und begeistert zu bewegen. Wie bereits erwähnt, geht es mehr um eine innere Beweglichkeit, Achtsamkeit und Präsenz.

Johansson (2006: 264) versteht unter „Primärspielen“:

„...das Spiel, das ohne Anlass anfängt und fortschreitet, solange es Spass macht und dann aufhört.

Als Kind kann es Kuckuck sein, Dinge verstecken, Davonlaufen, Hinterherjagen, Einfangen, Küssen und Umarmen. Als ein wenig älter kann es Baden, im Sand graben, Hüpfen und Klettern sein.

Als Jugendlicher wird dieses Spiel zur Eintrittskarte zum Geschlechterspiel, Verliebtheit, Passion und Verlangen.

Als Erwachsener kann es der Umgang mit wichtigen Primärpersonen sein und Dinge tun, die Spass machen, seine Kinder unterhalten, ein Buch lesen, einen langen Spaziergang machen, erforschen oder verschiedene Dinge sammeln.“

Wichtig ist auch hier klar zu verstehen, dass nicht jedes „Kind unterhalten“, „Buch lesen“ usw. ein Primärspiel ist. Entscheidend ist, dass das was ich tue, eine Art Kommunikationsbrücke ist, so dass ich mit mir selber, mit dem Primären in mir, in Kontakt bin. Nur dann kann ich auch dem Du und der Umgebung so begegnen, dass ich auch dort das Primäre wahrnehme und so in einer echten Kommunikation sein kann – eben im Spiel!

Bibliographie zum Anhang

Donaldson, O. F. (1993) *Playing by Heart. The Vision and Practice of Belonging*, Nevada City: Touch The Future

Johansson, I. (2004) *Handledarbok (deutsch [2006] Persönliche Entwicklung durch Kommunikation)*, Järna: Wrå-Förlag

Johansson, I. (2006) *Anpassung*, Järna: Wrå

Johansson, I. (2006) *Ausgebranntsein*, Järna : Wrå

Keller und Novak (1998) *Herders pädagogisches Wörterbuch*, Freiburg i.B.: Herder

Nüesch, M.-L. (2004) *Spiel aus der Tiefe*, Schaffhausen: K2-Verlag

Rosenberg, M. B. (2003) *Gewaltfreie Kommunikation* 4.Aufl., Paderborn: Junfermann

Soesman, A. (2007) *Die zwölf Sinne* 6. überarb. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Steiner, R. (1904) *Theosophie* 30.Aufl.(1978), Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1912) *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen* 7.Aufl. (1982),
Dornach: Rudolf Steiner Nachlassverwaltung

Steiner, R. (1913) *Die Schwelle der geistigen Welt* 7.Aufl. (1987), Dornach: Rudolf
Steiner Nachlassverwaltung

Van der Post, L. (1994) *Das Herz des kleinen Jägers*, TB-Ausg., Zürich: Diogenes

Wygotski, L. (o.J.): *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung
des Kindes*, in Elkonin, D. (1980) *Psychologie des Spiels*, Köln: Pahl-Rugenstein